

El lugar de la argumentación en el currículo colombiano

■ THE POSITION OF THE ARGUMENT IN THE COLOMBIAN CURRICULUM

■ O LUGAR DA ARGUMENTAÇÃO NO CURRÍCULO COLOMBIANO

Dora Inés Calderón*/ dicalderon@udistrital.edu.co

Resumen

Este trabajo se realiza en el marco de la investigación del desarrollo de los procesos argumentativos en el aula. Se presenta una aproximación analítica al lugar que ha tenido la argumentación en las propuestas curriculares para la educación básica y media en Colombia, con el fin de conocer cuál ha sido la tradición de formación en este componente desde el punto de vista curricular. Se analizan dos grandes momentos: la primera mitad del siglo XX, desde las preceptivas literarias que incluyeron la formación en retórica y, posteriormente, el lapso entre 1960 y 2003, como un referente del desarrollo curricular de la argumentación en la segunda mitad del siglo XX.

Summary

This work concerns the development of the argumentative processes in the classroom. To explore on the tradition of formation in this component, from the curriculum point of view, it is herein presented an analytic approximation of the place argument has had in the elementary and secondary school curriculum. Two important periods are analyzed: the first half of the 20th century, beginning with the literary perspectives that included the formation in rhetoric; and then, the period between 1960 and 2003, as a referent of the curricular development of the argument in the second half of the 20th century.

Resumo

Este trabalho é realizado no marco da investigação, do desenvolvimento dos processos argumentativos na aula. Apresenta-se uma aproximação analítica do lugar que teve a argumentação nas propostas curriculares para a educação básica e meia em Colômbia, com o fim de conhecer qual foi a tradição de formação neste componente, desde o ponto de vista curricular. Analisam-se dois grandes momentos: A primeira metade do século XX, desde as preceptivas literárias que incluíram a formação em retórica. Posteriormente, o lapso entre 1960 e 2003, como um referente do desenvolvimento curricular da argumentação na segunda metade do século XX.

Palabras clave

Argumentación, currículo.

Key words

Argument, currículo.

Palavras chave

Argumentação, currículo.

* Doctora en Educación, Énfasis en Lenguaje. Miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas- GIPLYM. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

A modo de introducción

En el marco de la investigación del desarrollo de los procesos argumentativos en el aula, consideramos fundamental comprender el lugar que ha tenido la argumentación en las propuestas curriculares para la educación básica y media en Colombia. Con ello se pretende, por una parte, una aproximación a la tradición de formación en este componente, por lo menos desde el punto de vista de las propuestas curriculares y, por otra, desentrañar la cultura curricular que con respecto a la enseñanza de la argumentación se ha construido en el país. Así, este artículo se convierte en una reseña del lugar que ha tenido y tiene la enseñanza de la argumentación en los diferentes currículos de educación básica y media en Colombia a lo largo del siglo XX.

Para este propósito se analizan dos grandes momentos: la primera mitad del siglo XX desde las propuestas de las preceptivas literarias que incluyeron la formación en retórica y, posteriormente, el lapso entre 1960 y 2003 como un referente del desarrollo curricular de la argumentación en la segunda mitad del siglo XX. Como efecto del análisis se vislumbra, desde el punto de vista curricular, el estado de desarrollo de procesos argumentativos en los estudiantes que llegan a la educación superior.

La retórica en la enseñanza de la lengua castellana durante la primera mitad del siglo XX

Aunque el seguimiento que se realiza en este trabajo al lugar que ha tenido la argumentación en la escuela colombiana se hace para el periodo de 1960 a 2003, no podíamos pasar por esta reflexión sin realizar una mirada que nos ilustre sobre los lineamientos que orientaron la formación académica en este campo del saber, antes de este periodo. Sobre todo si se tenemos en cuenta la tradición filológica de nuestro país y el hecho de que el desarrollo de las buenas letras, tanto en el campo de la política como en el de la literatura, no nos ha sido ajeno. Por ello se presenta a continuación una detallada revisión de algunos textos especializados en la enseñanza de la lengua castellana y la literatura que datan de la primera mitad del siglo XX.

La enseñanza de la lengua castellana durante la primera mitad del siglo XX en Colombia estuvo marcada por un enfoque normativo que se denominó *preceptiva literaria*. En términos generales, la preceptiva, como modelo académico, estableció tratados normativos de retórica y poética dirigidos a la formación de los estudiantes, en particular a partir de la secundaria. Con el fin de identificar las características de este enfoque y de dejar elementos planteados para inferir su posible incidencia en el desarrollo curricular de la época, en lo relacionado con la formación escolar en el campo de la argumentación, se realizó una revisión general de tres textos de suma importancia que son, respectivamente:

- La primera edición de *Castellano y preceptiva* (1905)¹ (*) del padre Estanislao Luis. Medellín: Editorial Bedout.
- La octava edición de *Elementos de literatura preceptiva*. (sin fecha; la 5ª edición data de 1938 (*)) del Padre Faustino Segura. Bogotá: Editorial Litografía.
- La décima tercera edición de *Lecciones de literatura preceptiva*. (1962)(*) del padre Jesús María Ruano (S.J.). Bogotá: Editorial Voluntad.

De acuerdo con las posibles fechas de los tres textos citados y con las reformas indagadas a partir de 1960, inferimos que la vigencia de estos textos cubre los primeros 60 años del siglo XX; de ahí que se constituyeran en referentes obligados para el ejercicio de los docentes de lenguaje en esta época. Las tres preceptivas literarias son estudios realizados y preparados por miembros de comunidades religiosas y tuvieron gran difusión en las distintas instituciones educativas (laicas, religiosas, femeninas, masculinas, públicas y privadas), dado que en el Concordato con la Santa Sede se estipuló que toda enseñanza, en todos los niveles de escolaridad, tuviera influencia religiosa.

En particular, el énfasis de la formación preceptista se privilegió en el nivel de la secundaria y para los colegios masculinos de tipo religioso. En general, estos manuales se convirtieron en libros de texto para el área de lengua castellana y literatura. Este hecho resulta significativo, puesto que es posible identificar, en el análisis del legado de estas obras, no sólo una tendencia teórica

1 (*) Las fechas debieron ser buscadas en los archivos de la Biblioteca Nacional de Bogotá, puesto que las ediciones no proporcionan fechas de impresión.

de tipo preceptista sino también una influencia de tipo religiosa en la enseñanza del lenguaje y en el de toda la educación. Desde este punto de vista vale la pena recordar dos hechos importantes: primero, el papel preponderante que jugaron las comunidades religiosas en la instauración del sistema educativo a través de la fundación de instituciones educativas de distintos niveles y, con ello, la difusión de la educación en América Latina. Segundo, el legado académico realizado por los religiosos intelectuales en los distintos campos de la ciencia y del arte, pero muy especialmente en los campos de la filosofía, las matemáticas, la filología y la literatura. De ahí que sea natural encontrar que durante más de la primera mitad del siglo XX y desde el siglo XIX, esta fuera la influencia más importante en la educación. A continuación se describen relaciones fundamentales encontradas en la revisión de estos textos, con respecto al tipo de formación argumentativa ofrecida a los estudiantes antes de 1960.

Los tres textos guardan una estructura similar que obedece al criterio del texto tipo “tratado”. Es decir, no son lo que hoy conocemos como libros de texto escolar dirigidos al trabajo de los estudiantes y cuya elaboración privilegia la acumulación de temas del currículo. Por el contrario, estos tratados se constituyen en lo que ellos mismos denominan “obras didácticas” (dedicadas a la enseñanza) y se elaboran bajo el principio de “proporcionar los elementos” de una materia, en este caso de la literatura y sus distintas expresiones e implicaciones. En ellos se discrimina lo que se refiere a la lengua y su estructura (tratada bajo el criterio gramatical: oración, partes de la oración y categorías gramaticales), de lo que tiene que ver con la preceptiva, que trata la composición (figuras, tropos, y géneros literarios) y la elocución. Además, en la cantidad de asuntos tratados en las tres obras se privilegia lo relacionado con la preceptiva; de ahí se infiere un interés mayor por la formación en el tema de la composición y el dominio de sus reglas. Desde este punto de vista, lo relacionado con la retórica o la argumentación se estudió bajo los *elementos de preceptiva*.

Se evidencia una tendencia de corte humanista para la educación en lenguaje, iluminada por los grandes clásicos (griegos y latinos) y por la idea de que la formación de lo humano en las artes y la ciencia se constituye en una conquista del hombre mismo. Por ejemplo, el Padre Segura incluye en las páginas introductorias de su manual un hermoso pasaje de don Andrés Bello

referido a la utilidad de la literatura: “las letras y la ciencia, al mismo tiempo que dan un ejercicio delicioso al entendimiento y a la imaginación, elevan el carácter moral” (Segura, 1908). Así pues, el objetivo de la enseñanza de la lengua estaba enfocado en la formación para el dominio de la composición oral y escrita. Por esta razón, las tres obras presentan como propuesta para el lector aprendiz una ruta para entrar en el estudio de la materia objeto de tratamiento: la elocución en sus distintos aspectos, exigencias y modalidades. En esta ruta priman dos métodos de enseñanza: uno proveniente de los antiguos maestros griegos, especialmente de Protágoras (481-411 a.C.), en el que se opta por el aprendizaje del modelo de los grandes oradores y el arte de la improvisación (Reboul, 1984); otro, la denominada *ratio studiorum* de la Compañía de Jesús llamada también método analítico intuitivo, en el que se estudian los modelos de los clásicos para descubrir en ellos su estructura, su composición y sus leyes, como modelos de composición. Veamos el hallazgo preciso con respecto al tratamiento de la argumentación en tales tratados.

Enfoque del lenguaje subyacente a las preceptivas

En general, en estas obras prima un enfoque gramatical y normativista de la lengua, anclado en la tradición grecolatina y en el tomismo proveniente de la escolástica católica, impulsado por León XIII mediante la Encíclica *Aeterni Patris* de 1879. Los fundamentos que explican la lengua y el lenguaje en estos textos son los de los tratados de retórica de la antigua tradición griega y los de influencia neotomista. Se considera que la lengua es un sistema cuya gramática ha de ser estudiada en sus partes: oración y componentes y categorías gramaticales, con el fin de producir correctamente sus formas: “la gramática es el arte de hablar y escribir correctamente una lengua y un conjunto de reglas” (Estanislao, 1966). No obstante esta dimensión de arte de la gramática, este mismo autor considera una dimensión de ciencia en la gramática cuando se teoriza sobre ese arte; según él sería esta la labor de los gramáticos.

Por otra parte, y en consonancia con la denominada perspectiva tradicional², el lenguaje se considera como manifestación del pensamiento y por ello éste último

² Según Bernal Leongómez (1984), gramática tradicional se refiere a los estudios que recogen más de veinte siglos de especulaciones

ha de “pulirse” mejorando así la expresión lingüística. Como resultado priman los estudios de tipo estilístico y con ello el desarrollo de variados estilos como “el pintoresco, el oratorio, el elegante, entre otros.” (Ruano, 1962). Se identifican cualidades para el lenguaje como pureza, propiedad, claridad, energía, decencia, armonía, aspectos éstos que sustentan una idea sobre el lenguaje como forma de expresión que ha de obedecer a reglas y convenciones en las que inciden fuertemente la actitud y el conocimiento del orador. Por esta razón cobran tanto sentido los estudios sobre estilística y sobre preceptiva literaria, pues se requería asegurar la formación de los sujetos en “el arte del buen decir,” de la palabra “bella, bondadosa y justa,” en el momento de producir discursos y escritos.

En este enfoque la literatura es el arte de la producción de discursos y proporciona reglas para su producción bajo los preceptos de belleza, claridad, oportunidad, orden y método. Ella se convierte en el gran campo disciplinar, cuyo objeto de análisis es “el discurso”, entendido como “una producción de viva voz”³ con arreglo a las leyes de la oratoria (Segura, 1938). Esto quiere decir que la noción de discurso se limita a las producciones orales dirigidas a un auditorio, llamadas también arengas y que, en el lenguaje cotidiano, suelen significar “echar o decir un discurso, escribir un discurso”, en situaciones que lo requieren (asambleas, reuniones, entre otros.). Este énfasis en las formas de producción oral y escrita centró el análisis en los denominados “géneros literarios”, que corresponden a los diferentes tipos de elocuciones; géneros que fueron ampliamente estudiados por la estilística (figuras, tropos y formas de los discursos).

Noción de argumentación que se manifiesta en las preceptivas

Teniendo en cuenta la noción de lenguaje subyacente al modelo preceptista presente en los textos analizados y los temas y contenidos involucrados en ellos, se destacan aspectos identificados con relación al tratamiento que hacen tales textos de la argumentación:

- 1) *La argumentación es un procedimiento* implicado en el género oratorio y se refiere al uso de “argu-

mentos” de la forma silogismo o entimema, destinados a convencer a alguien de una proposición dada. Por lo anterior, la presencia de la argumentación se presenta bajo la categoría de oratoria; se convierte en expresión de la producción discursiva de tipo oratorio y se considera cercana a lo que la teoría retórica considera como dialéctica.

- 2) La oratoria se considera como un *género literario*. Es una de las formas de elocución que manifiesta la literatura y por lo tanto es parte de ella. El carácter de “forma discursiva” prima en la clasificación y análisis de los géneros⁴. Además, como género oratorio comprende “todos los razonamientos destinados a pronunciarse de viva voz delante de un auditorio” (Segura, 1938). Complementariamente, todos los tratados afirman que la oratoria, a su vez, posee subgéneros como el sagrado, el político, el forense y el académico (Segura, 1938), derivados de los propuestos por Aristóteles: deliberativo (trata lo útil y lo conveniente), demostrativo (trata lo bueno y lo bello) y judicial (trata lo justo). Todos los géneros obedecen a costumbres y usos oratorios y han de ser los que se trabajan cuando se estudia y se usa el gran género oratorio. En las consideraciones anteriores se destaca el sentido de “producción oral” que adquirió este género, que tanto influyó en la construcción de un significado tradicional de “discurso” como “elocución”.
- 3) “La oratoria es el arte de manejar la palabra con orden a persuadir una verdad y mover la voluntad al fin que se pretende” (Ruano, citado por Estanislao, 1966). Se destaca en esta definición el sentido de “uso técnico de la palabra” y la finalidad centrada en la conmoción de las emociones, es decir, un propósito utilitarista del discurso. Además, al privilegiar el sentido de “dominio de un arte”, la oratoria adquiriría un rango de técnica, no de teoría. No obstante, se encuentra en los textos una diferencia entre *convencer* y *persuadir* cuando se atribuye un carácter racional al acto de convencimiento y uno de emocional al acto de persuasión. Por ejemplo, en el texto de Estanislao (1966) se plantea que “se convence por medio de pruebas y que la inteligencia pide razones y pruebas”; por el contrario, “la persuasión se refiere al corazón, a la voluntad y se obtiene por los afectos” (Estanislao,

sobre el lenguaje, desde las raíces del pensamiento occidental hasta los manuales del siglo XX.

3 Las comillas son mías.

4 Ver el análisis de la categoría género elaborada por la profesora María Cristina Martínez (2004b).

1966). También se alude a un recurso fundamental para alcanzar el efecto de persuasión: los lugares comunes. Así, su objeto se extiende a los objetos del pensamiento, pero se propone un fin útil y práctico: realizar lo bueno y lo útil (Segura, 1938?). Estos aspectos, señalados como característicos del género oratorio, permiten reconocer que los manuales de preceptiva tuvieron un fuerte anclaje en la retórica antigua y en especial la de los grandes oradores griegos y latinos como Quintiliano en su *Institutio Oratoria* y Cicerón en su *Oratori libri*. Asimismo, se proyectan en estos textos dos sentidos para el uso de la oratoria: el sentido práctico, que implica el dominio de este arte y con él el sentido didáctico que manifiesta la necesidad de “enseñar” el arte oratorio. En conclusión, en esta perspectiva, cuando se habla de oratoria ha de considerarse que se trata de un estilo, de un género que proporciona reglas para las composiciones de tipo oratorio.

- 4) Al discurso oratorio se le asigna una estructura básica compuesta por la elocución y las pruebas. Sus partes son: *el exordio* (introducción con el fin de predisponer o motivar al auditorio), *la proposición* (exposición del tema), *la confirmación* (exposición de pruebas) y *el epílogo* (peroración, síntesis o conclusión) (Ruano, 1962). Complementariamente, se propone que los tipos de pruebas generan tipos de argumentos como el silogismo y el entimema. El anterior conjunto de elementos constitutivos de la oratoria conforma un cuerpo de categorías susceptibles de ser analizadas, aprendidas y dominadas para ser reproducidas en las elocuciones de tipo oratorio. Además, permite considerar, en el aprendizaje del género, lo referente a la forma y a los procedimientos oratorios.
- 5) Por último, en el marco anterior, se determina que “la retórica tiene por objeto las composiciones oratorias en prosa” (Segura, 1938). En esta perspectiva, la retórica es equivalente a la literatura preceptiva y desde el punto de vista didáctico ofrece un conjunto de elementos para la comprensión y el dominio de las formas y de los usos oratorios.

La retórica como componente de la enseñanza de la lengua castellana en las preceptivas literarias

Dados los dos anteriores aspectos, se observa que la enseñanza de la retórica (o mejor, de la oratoria) fun-

damentalmente se centra en la teoría y la práctica de la redacción y de la elocución. Por ello, cuando los textos tratan la oratoria presentan dos grandes componentes: las nociones generales del *bien decir* y el análisis lógico de las composiciones. En el primer componente se involucran desarrollos temáticos sobre:

- *Los tropos*: figuras que ilustran la razón, que generalmente nombran un objeto diciendo otro.
- *Las figuras*: modos de concebir y expresar bellamente el pensamiento clasificadas en lógicas, pintorescas y patéticas.
- *Las nociones de estilo y de oratoria*: reglas, fines y cualidades del discurso oratorio: claridad, verdad, solidez, naturalidad y oportunidad,
- *Los géneros oratorios*: características y ejemplos y.
- *Condiciones del orador*: intelectuales, oratorias, actitudinales.

El segundo componente trata fundamentalmente de *las pruebas para convencer* (tipos de argumentos, raciocinios y lugares comunes). En cuanto al análisis lógico de las composiciones, se estudian las estructuras del discurso oratorio en textos modelo. Por ejemplo, con los discursos de Demóstenes, de Isócrates, de Gorgias, entre otros; y, como se indicó anteriormente, un aspecto interesante es que estos manuales recomiendan y usan como modelos a los grandes escritores españoles y latinoamericanos; también, en el texto del padre Ruano podemos leer una nota como: “Pero nótese bien. Los modelos castellanos en esta obra no son solamente, escritores nacidos en territorio ibérico, sino también literatos naturales de naciones americanas, que fueron durante tres centurias extensión política y literaria de España...” (Ruano, 1962) Este hecho representa un aspecto de suma importancia para la formación disciplinar e ideológica propuesta a los estudiantes de la época, así como para la construcción de un modelo de retórica o de oratoria en nuestro país.

Cada uno de los temas que comprenden los dos grandes componentes aludidos anteriormente es tratado en estos tres textos, de manera general, bajo la estructura de “Lección”. A su vez, cada lección incluye la definición (por ejemplo, de las figuras), la explicación del carácter (la naturaleza y sus relaciones con otras categorías), la ejemplificación con casos concretos y posteriormente, una ilustración destinada a explicitar el uso empleando selecciones de textos de cierta amplitud, por ejemplo

discursos completos, fragmentos de obras literarias, etc., de grandes autores de la literatura, la filosofía y la política. De esta manera se asegura una ilustración de cada tema de tal forma que se permita al aprendiz conocer en qué consiste y cómo se usa cada uno de ellos en la elocución.

En general, frente al legado de los preceptistas es posible considerar que si bien el enfoque fue bastante normativo y privilegió la dimensión técnica en la propuesta de enseñanza del discurso oratorio, también es evidente que fue una época prolífica en lo que se refiere a la existencia de propuestas para la formación de los jóvenes en este campo. Una ventaja adicional es que tales propuestas contaban con fuentes teóricas muy autorizadas y con un método que proponía la enseñanza de la oratoria desde el modelo. Entonces, para la historia curricular de la argumentación se trató de una etapa rica y fecunda en este campo; aunque no podemos dejar de mencionar el hecho de que este legado fuera más ampliamente aprovechado por un cierto

sector social que comprendía los colegios religiosos, el nivel de escolaridad de secundaria y los estudiantes varones, especialmente de los seminarios.

El componente retórico o argumentativo en el área de lenguaje del currículo colombiano de 1960 a 2003

A partir del análisis realizado a 14 documentos curriculares hallados, algunos como reformas en el área de Español y Literatura o de Lengua Castellana y otros como reimpressiones entre los años 1960 y 2003, se logró vislumbrar el lugar que ha tenido la argumentación en las distintas propuestas de formación en educación básica y media. Se realizó una revisión de los programas curriculares de 1960, 1962, 1963, 1964, 1973, 1975, 1984, 1985, 1988, 1989, 1990, 1998, 2002 y 2003. La revisión se estructuró de manera relacional empleando el siguiente instrumento:

AÑO	PROGRAMA	OBJETIVOS INFERIDOS	COMPONENTE ARGUMENTATIVO
1960 Atiende al Decreto 3468 de 1950, noviembre 21.	Planes y programas de la Enseñanza Primaria. Programas Escuelas Primarias Urbanas (5 años).	Dominio del código escrito en cuanto a caligrafía y gramática.	No aparece. Como desarrollo de procesos textuales, se dedica a la narración (para moralizar y para ejemplificar).

Se encontraron algunos datos de reformas realizadas antes de 1960 que no se analizan aquí por considerar que no difieren sustancialmente de los hallazgos que se explicitan a continuación.

Desde el punto de vista de los planteamientos curriculares y de sus intencionalidades, identificamos tres grandes momentos para el lugar de la argumentación en el currículo colombiano. Tales momentos se nominan en este estudio de acuerdo con la preeminencia de factores intencionales y de fundamentos pedagógicos y temáticos.

El período del currículo por temas disciplinares para el buen uso del código lingüístico y para la moralización

El corpus analizado, comprendido entre 1960 y 1975, corresponde a un gran periodo curricular. Los currículos que aparecen en este lapso tematizaron los contenidos

desde la disciplina lingüística; de ahí que hayan incorporado como factores curriculares, en general, los niveles de la lengua: fonética y fonología, morfosintaxis y semántica. En esta perspectiva optaron por formar en el estudiante *habilidades* para el buen uso de la lengua tanto en su forma oral como escrita. Se privilegió la narración, la descripción y la síntesis como formas “didácticas” con fines moralizadores y modeladores, mas no como tipología textual o discursiva que desarrollara procesos en el sujeto. Desde este punto de vista, la argumentación no aparece como componente curricular; no obstante, se identifican algunos indicios que pudieron contribuir al desarrollo de actitudes deliberativas en los estudiantes, como el uso de “discusiones ordenadas de temas generales” considerados como desarrollos de la oratoria (Programas de 1962).

En este gran período se identifica, como propuesta curricular, el desarrollo temático de factores que pueden contribuir a la formación de una capacidad

argumentativa: la expresión de la opinión y del sentido crítico (Resolución No 277 de 1975). Para ello se acude a proponer la producción de textos como la reseña y el ensayo y el uso de técnicas de tipo deliberativo como el debate y el foro. No obstante, se observa que el tratamiento curricular para estos factores es puramente temático (descriptivo) mas no procesal; además, metodológicamente se propone desarrollarlos como ejercicios *imitativos*. El desarrollo curricular de estos temas pudo generar la elaboración de referentes teóricos sobre el ensayo, la reseña, el debate y el foro; a su vez, la aplicación de estos conceptos y técnicas debió mejorar el referente teórico para los estudiantes. Sin embargo, con este tipo de propuesta no se habría garantizado el desarrollo de la experiencia discursiva del estudiante en la toma de posición frente a una situación, un problema, una temática determinada o un interlocutor, pero sí concluiría que en este periodo la escuela contó con una teoría sobre estos temas y que además se consideraron como temas propios del espacio académico escolar. En consecuencia, estudiarlos era una obligación.

Por otra parte, desde el punto de vista de la relación entre disciplina científica y currículo, o del desarrollo de la lingüística como ciencia y de su incidencia en los diseños curriculares para la educación básica y media, observamos que este periodo curricular estuvo orientado por una teoría del lenguaje como sistema: la corriente estructuralista en lingüística. A la estructuración curricular de esta época subyace una concepción sistémica y prescriptivista de la lengua (Calderón, 2000) que implica que la función de la escuela es promover el estudio sistemático de la lengua para un uso correcto. En los distintos niveles de la lengua (fonética, fonología, morfosintaxis y semántica) se observa un fuerte énfasis en la formación de un conocimiento de tipo conceptual. A partir del conocimiento de estos factores se propone la realización de aplicaciones a manera de ejemplificación, con el fin de verificar los conceptos y de lograr un buen uso del sistema (caligrafía, ortografía, dicción). Complementariamente y en concordancia con la concepción de lenguaje, subyace a la propuesta curricular una concepción del aprendizaje más memorístico e imitativo y centrado en el desarrollo de destrezas en los estudiantes para la comprensión de lectura, para la lectura en voz alta, para la escritura, para la toma de dictados, para el vocabulario, para las técnicas de expresión oral, etc. Como consecuencia,

se evidencia una idea de la lengua y el lenguaje como objetos externos y estáticos que el sujeto habrá de “conocer” conceptualmente y usar como fórmula que se imita en el comportamiento social.

El período del currículo para el desarrollo de habilidades en el uso de la lengua

Este período iniciaría con la reforma establecida mediante el Decreto 1002 de 1984 y aunque sus fundamentos iniciales aún tienen vigencia, para efectos de este análisis se propone un corte en 1994 con la aparición de la Ley General de Educación y la promulgación de Logros e Indicadores de Logros en 1996. Esta reforma opta por el enfoque semántico-comunicativo para el área de español y literatura propuesta por Luis Ángel Baena. Si bien el interés sigue siendo el buen uso de la lengua como en el periodo anterior, ahora se privilegia su uso al servicio de la comunicación y como objeto de conocimiento; se reconoce la necesidad de observar cuidadosamente las etapas de desarrollo del sujeto (Piaget, 1973) para proponer los niveles de desarrollo del conocimiento en la escuela. El gran salto de esta reforma consiste en la adopción de un enfoque teórico de la lengua más funcional, centrado en las teorías del desarrollo de competencias como la lingüística (Chomsky, 1965) y la comunicativa (Hymes, 1972). En consecuencia, la influencia teórica para el currículo y para el docente fue hacia un desarrollo más práctico de la lengua, por lo menos en primaria; en la secundaria primó el propósito de que la lengua fuera tomada como objeto de conocimiento: sus categorías (morfosintácticas y semánticas) y sus funciones para el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: escribir y leer, expresar y escuchar.

La fundamentación teórica propuesta por Baena con el enfoque semántico-comunicativo orientó un cambio en la concepción del lenguaje que se venía proponiendo en el currículo: de una concepción estructuralista y estática de la lengua se pasó a una funcional y dinámica de la lengua y procesal del lenguaje. La influencia de la semántica y la pragmática en lingüística y de la teoría constructivista piagetiana en psicología, instauró en el currículo dos aspectos fundamentales: Primero el carácter procesal del lenguaje y segundo, la prioritaria función comunicativa de la lengua. Como resultado, se optó por considerar como sinónimo de aprendizaje de la lengua el desarrollo de la competencia comunicativa,

evidenciada en el desarrollo de habilidades básicas. Así, las estructuraciones curriculares de este periodo, privilegiaron la “habilidad comunicativa” como categoría determinante del aprendizaje y, con ello, el buen uso o el dominio de la lengua en los niveles deseables para la efectividad comunicativa.

Para conseguir estos propósitos el currículo priorizó la propuesta de desarrollo de ejercicios orales (hablar y escuchar) y escritos (leer y escribir) “en contextos reales”. Dicho enfoque también inundó las propuestas de los libros de texto y dio paso a una dinámica escolar que combinaba la conceptualización sobre el sistema lingüístico (sus niveles y categorías) y sobre las prácticas comunicativas orales y escritas con la realización de múltiples ejercicios para ganar las habilidades necesarias. Habilidades que se perfeccionaban en la medida en que fueran entrenadas en distintos momentos y situaciones. Desde este punto de vista no habría cambiado mucho la perspectiva subyacente en el periodo anterior.

Con respecto al papel de la argumentación en este período curricular, aunque se trató de currículos que privilegiaron el desarrollo de *habilidades*, no se hizo explícita alguna habilidad relacionada con la argumentación como una de las que se “debiera” desarrollar. Implícitamente se propendió por ello. Por ejemplo, el hecho de que se reconociera que la complejidad del desarrollo en el niño implicara procesos como el razonamiento (Programa de 1996, 52). De igual manera se planteó una evolución en el uso de técnicas de tipo deliberativo, que se aumentaba con el avance de los grados de escolaridad: debate (3er grado); simposio (8º grado) y seminario (9º grado). Es evidente que este factor se configuró como la propuesta de desarrollar en los estudiantes un dominio de técnicas grupales y de formas del texto.

Es posible que el sentido de “habilidad” haya contribuido a considerar la inclusión, en el diseño curricular, de técnicas deliberativas como *recurso metodológico* y no como procedimiento discursivo para la construcción de situaciones argumentativas. En este sentido, desde la propuesta curricular el componente argumentativo no llega a ser explícito para el profesor, generando quizás, un tratamiento más temático (descriptivo y ejemplificador) de factores metodológicos y textuales que, asumidos desde otra óptica, propiciarían el desarrollo de la argumentación.

El currículo para el desarrollo de procesos lingüístico-discursivos

Técnicamente, desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1994, no se han producido más reformas en el currículo de educación básica y media para el área de lenguaje. Sin embargo, para el presente análisis es posible presentar este corte como un último período curricular que va de 1996 a 2003. Éste bien podría denominarse como *el período del auge de la argumentación en la escuela*. Al respecto podríamos afirmar que hay en esta época una desmedida preocupación por incluir, en cualquier sentido y de cualquier manera, el tema de la argumentación en el espacio escolar. Nos referiremos primero a la perspectiva del lenguaje que subyace a esta etapa curricular y luego al lugar de la argumentación en este periodo.

De la revisión de los documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional: Logros e Indicadores de Logros (1998a), Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana (1998b), Estándares de Calidad para la Lengua Castellana, primera versión (2002) y Estándares de Lenguaje (Lengua castellana y otros sistemas simbólicos), segunda versión (2003), inferimos que, para la fundamentación del área, en este periodo curricular se opta por una concepción del lenguaje como discurso, complementada por una teoría social constructivista del aprendizaje y del desarrollo del lenguaje. En términos generales, este hecho representa un gran avance para el movimiento pedagógico en el área de lenguaje, tanto desde el punto de vista de su conceptualización como de su capacidad propositiva al punto que, aún con las distintas y numerosas discusiones suscitadas por la aparición y aplicación de políticas educativas en el área de lenguaje (Lineamientos, Estándares, Pruebas Saber, examen de Estado, entre otros), se observa el desarrollo de una conciencia social entre los distintos sectores de la comunidad como padres de familia, estudiantes, profesores, directivos e investigadores sobre la importancia y el papel del lenguaje en la formación escolar de los sujetos. Se identifica un sentir generalizado por la necesidad de formar lectores y escritores, sujetos con capacidad crítica y participativa. Tal preocupación se evidencia en el intento por consolidar criterios para el desarrollo de competencias y/o habilidades en los programas de educación básica y media, en la producción de libros de texto con estos componentes y en la diversidad de



María de la Paz Jaramillo » Serie Bailando por un sueño, N.º 9 » Acrílico/tela » 50 x 50 cm

cursos, diplomados y discusiones alrededor del tema. Un problema muy distinto es el de la interpretación de las teorías, de los documentos curriculares oficiales y la formación de maestros para el impulso de procesos en la escuela; estos últimos aspectos no son tema del presente estudio.

Siguiendo a Chomsky, Hymes, Bruner, Swain, Canal, entre otros, la teoría de las competencias lingüística y comunicativa como factores determinantes del desarrollo del lenguaje en los sujetos, generó una concepción de lenguaje como proceso e identificó la necesidad de comprender y analizar el desarrollo del lenguaje desde las condiciones cognitivas y socioculturales de los individuos más que desde las características del sistema lingüístico. Este factor ha orientado, en el campo de la educación, toda una tendencia denominada “aprendizaje por competencias” que incidió fuertemente tanto en la construcción de propuestas como la de Logros e indicadores de logro, como en la construcción de estrategias de evaluación nacional y curricular como las Pruebas Saber, de competencias y de Estado. En los documentos oficiales se observa un llamado permanente a la necesidad de que la escuela desarrolle competencias lingüísticas, comunicativas, significativas, textuales, etc., en los estudiantes

Los anteriores factores se ven reflejados en las propuestas oficiales para el área de lenguaje, tanto desde el punto de vista de la fundamentación teórica como en la propuesta de niveles y de ejes de desarrollo del lenguaje y factores para la evaluación (ver Lineamientos Curriculares, Estándares curriculares y pruebas). En este contexto se articula la argumentación en estas propuestas curriculares.

Los documentos oficiales parten de una reflexión sobre el papel del lenguaje en los procesos de elaboración del conocimiento y sobre el papel de la escuela en este desarrollo (MEN, 1998a). Los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998b) plantean una gran preocupación por las formas de acceso al conocimiento que históricamente ha promovido la escuela y la relación con el tipo de hombre social que educa⁵. En esta perspectiva se reconoce la necesidad de fundamentar una postura frente a la escuela y frente al desarrollo de conocimiento, desde la propuesta de estrategias metodológicas como la pe-

dagogía por proyectos, con una concepción de sujeto activo en el aprendizaje y desde una concepción de lenguaje como proceso en sus dimensiones significativa y comunicativa.

Esta propuesta curricular tiende, teóricamente, a exigir el trabajo con formas discursivas orientadas al *desarrollo de procesos* complejos de pensamiento y de lenguaje en relación con los saberes que se construyen. Esta intención se ve reflejada en el planteamiento de ejes curriculares para procesos de distinta índole. Como resultado, se privilegia el desarrollo de la argumentación en el aula (MEN, 1998b).

Los Lineamientos Curriculares reconocen teóricamente el espacio escolar como espacio argumentativo. Sin embargo, desde la lectura de esta propuesta, parece evidenciarse un sentido de la argumentación en tanto espacio para la expresión de ideas, valores y discursos en general, es decir, como un lugar discursivo para que todo hablante, sea profesor, estudiante, padre de familia, se exprese. Desde esta perspectiva, cabe preguntarse por la idea de argumentación que subyace al planteamiento de los Lineamientos. Hasta ahí podría pensarse en una postura de corte ducrotiano que plantea “la argumentación en la lengua” (Ducrot, 1988). Esta teoría considera que todo espacio de intercambio discursivo y simbólico entraña un proceso de argumentación *per se* y que la argumentación está en la lengua misma, en las relaciones que adquieren los enunciados entre sí y en las relaciones de orientación del sentido de los enunciados realizada por los enunciadorees y los locutores.

Así las cosas, puede concluirse de manera general que, si bien los Lineamientos declaran la necesidad de desarrollar procesos argumentativos (hecho que constituye un avance significativo en el diseño curricular y en la historia del currículo), la idea de argumentación que se explicita en el documento implica considerar que argumentar es una actividad general de participación en las conversaciones en el aula. No es posible identificar desde este documento una explicación teórica y metodológica que permita diferenciar la argumentación de otras prácticas discursivas y establecer condiciones y procesos implicados en el desarrollo de la argumentación en el aula. El aporte de esta perspectiva de la argumentación en la escuela, es la consideración de una necesidad de generar relaciones horizontales entre profesor y estudiante porque en esta nueva con-

5 Ver capítulo primero del documento.

dición el estudiante puede “hablar más”, expresarse libremente. Desde este horizonte de relaciones entre Lineamientos y prácticas docentes, vale la pena proyectar una reflexión acerca de la posible construcción que los maestros han podido elaborar alrededor de la argumentación; es muy probable que se haya asumido una idea de argumentación como discurso en general.

Con respecto a los Estándares Curriculares, los documentos de 2002 y 2003 han planteado que la categoría *estándares* no se refiere a temáticas, ni a objetivos para desarrollar, pero que se trata de “algo por alcanzar” (MEN, 2002), este documento propone “estándares básicos de calidad”, es decir, vincula lo mínimo alcanzable con el criterio de calidad como factor que garantizaría cierto nivel en la educación. Además, presenta una estructura que relaciona tres factores:

- Ejes del desarrollo del lenguaje (tomados literalmente de los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana, MEN, 1998).
- Estándares de cada uno de los ejes.
- Temas sugeridos como contenidos o temas para aprender, por medio de los cuales las instituciones pueden organizar su acción pedagógica (MEN, 2002, 8 y 9).

De esta manera se sugiere al lector asociar temas para el trabajo en el aula con los estándares por alcanzar. Este hecho bien pudo generar para los maestros la interpretación de que un estándar es cualquiera de las dos categorías: temas u objetivos.

Desde esta estructuración se observa que se privilegió explícitamente la argumentación como el tema prioritario del eje de la interpretación y la producción textual. Es decir, se consideró que argumentar es uno de los ejercicios básicos de lectura y escritura en la escuela o como uno de los indicadores del desarrollo de competencias. Sin embargo, llama la atención observar el siguiente tratamiento curricular para la argumentación: se interpreta el *estándar como acción*. En la mayoría de los casos se introducen estándares para la argumentación en cada grado, formulados como acciones: escucha, propone, produce, identifica. Posteriormente se enuncia el tema también *como acción o como proceso*. Cuando se proponen temas se tratan como un conjunto de acciones o de procesos como: producción, exposición de ideas, elaboración de, repetición de, conceptualización de, comprensión de, caracterización

de. Se evidencia aquí una dificultad para la comprensión de las relaciones entre las categorías curriculares estándar y temas y para su posible operatividad en el diseño de las clases: ¿lo que hay que alcanzar es una acción?, ¿el tema puede ser considerado como una acción o como un proceso?

En la anterior situación parece haber una traducción directa de teoría relacionada con la argumentación a la categoría de tema curricular, sin considerar con claridad las relaciones que se generan y las implicaciones que puede tener para el docente como lector final del documento. El estándar es tomado como acción que puede llegar a evidenciar un proceso, pero el tema sugerido propone otras acciones o títulos de aspectos teóricos referidos a la argumentación. Veamos el caso de 5º grado: el estándar es “produce textos en los que se desarrollan ideas propias frente a las ideas que lee”; los temas sugeridos son “estrategias para la argumentación y la persuasión, estrategias de oposición”. Este planteamiento puede llevar al lector-profesor a considerar que en 5º grado tendrá que hacer un tratamiento conceptual de tales estrategias que lleve a describirlas, definirlas y enumerarlas; no es claro cómo se relacionan las estrategias como temas con la actividad de producción de ideas y de textos.

El documento de 2003 también hace explícito su interés por el desarrollo de la argumentación e inicia la presentación de factores relacionados con ella en el grado 5º. En el eje de la producción textual presenta una línea de desarrollo para este componente, ofreciendo una secuenciación de la argumentación en los grupos de grados (5º a 11º); sin embargo, en el eje de la interpretación textual no se evidencia con claridad este desarrollo. Esta situación se convierte en una dificultad para la comprensión del desarrollo de los procesos argumentativos. Parece ser que la propuesta de este documento hace una separación entre los procesos de producción y los de interpretación, relacionados con la argumentación. Procesos que hacen parte de “la comprensión” y que han de diferenciar la comprensión del texto en tanto propuesta de significado y la comprensión de los argumentos y de su fuerza, presentes en el mismo.

Este documento opta por la relación “estándar como saber y actividad cognitiva por desarrollar”. El hecho de proponer la relación y de ofrecer una discriminación de actividades de tipo cognitivo para la argumentación

representa un avance en la propuesta curricular. Sin embargo, el proceso propuesto se torna confuso cuando se pretende considerar un desarrollo de grados de complejidad y de implicaciones en la comprensión. En el documento no se hace explícito el desarrollo discursivo necesario para llegar a la argumentación. No es claro el papel de la narración, de la descripción y de la explicación en este proceso ni tampoco la relación entre argumentación oral y escrita y entre modos y niveles de comprensión. Por ejemplo, en el eje de la interpretación textual para grado 5º, un estándar plantea: “Comprensión de diversos tipos de texto, mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información”. Para ello se establece que el estudiante: “leerá diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo”, pero no se relaciona esta propuesta con los demás factores de desarrollo presentados en el mismo eje y en el de la producción textual.

Del documento se infiere que se supone la existencia de una caracterización de “estrategias argumentativas” de tipo descriptivo en la cultura escolar y por esta razón no se determina qué rango puede tener aquí la categoría “estrategia” para referirse a la descripción. Al respecto puede aparecer un problema de comprensión teórica sobre lo que son la narración y la descripción en relación con la argumentación: ¿son estrategias?, ¿son procesos previos? De hecho, históricamente la narración y la descripción han sido objeto de desarrollo explícito en la escuela desde la perspectiva de temas y de tipos textuales, pero no se ha establecido su vinculación con la argumentación.

Para el grado 7º se plantea como estándar en el eje de la producción “el uso de estrategias argumentativas en la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas”; como recomendaciones se pide que el estudiante “defina temas para la producción de texto oral con fines argumentativos, formule hipótesis para ser demostradas con fines argumentativos, busque, seleccione y almacene información para tratar un texto con fines argumentativos”. Si observamos el proceso sugerido para los grados anteriores, no necesariamente se ha encaminado al desarrollo de los factores involucrados en estas actividades. Se evidencia entonces un problema en la comprensión sobre las condiciones de la argumentación como desarrollo en el sujeto y de su verdadero papel en el contexto escolar. ¿Se estaría

insinuando aquí que la demostración es una actividad propia de la argumentación cotidiana? La pregunta que surge es sobre la comprensión que pueda tener el maestro de esta relación, de sus límites y de sus condiciones.

En 9º grado, el factor de producción textual también se dedica al desarrollo de la argumentación oral: “Producción de textos orales de tipo argumentativo para exponer ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por el interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos” (MEN, 2003). A pesar de que en el grado anterior se trabajó la argumentación escrita, en noveno se propone la argumentación oral; este hecho impide en cierto modo visualizar el proceso de complejización del desarrollo de la argumentación como el paso de la oralidad a la escritura, por ejemplo. Por otra parte, la organización de ideas para ser expuestas es una tarea que puede aparecer mucho antes de este grado. Asimismo, como se dijo anteriormente, incluye estrategias descriptivas y explicativas para argumentar. Además, el componente explicativo se presenta como un problema exclusivamente textual; pareciera que se piensa más en la forma del lenguaje que se usa y no en la intención ni en la construcción de situaciones para la argumentación. Finalmente, en el grado 11 se sigue planteando la producción y la interpretación textual argumentativa, pero orientada al conocimiento y control del sistema de la lengua y su uso oral y escrito. Presupone, como se ha aludido antes, el uso de estrategias descriptivas, explicativas y analógicas para argumentar.

Con este panorama es posible concluir que se ha dado una entrada fuerte de la argumentación a la escuela, desde el punto de vista curricular, por la vía de la consideración de sus factores de tipo lingüístico: caracterización de formas que operan como estrategias, elaboración de planes textuales y uso de términos que aluden a la argumentación en las situaciones comunicativas.

Una breve conclusión

De acuerdo con el panorama presentado, es un hecho que desde los documentos curriculares la argumentación toma un lugar importante en tanto tema de educación en básica y media y que se genera una cultura léxica que habla de la argumentación en el ámbito

escolar. No obstante, los planteamientos teóricos y las propuestas de tratamiento de la argumentación en el aula requerirían precisiones, tanto de tipo teórico como

metodológico que propicien prácticas pedagógicas más efectivas para este proceso.

Referencias

- Adam, J. M. (1994). *Le Texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*. París: Nathan.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Calderón, D. (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Universidad Distrital- Colciencias.
- Calderón, D. I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Revista Enunciación* 8, pp. 44-56.
- Dolz, J. (1993, julio-agosto). ¿Qué es argumentar? *Revista Cuadernos de pedagogía*, p. 216.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Conferencias del seminario Teoría de la argumentación y análisis del discurso, Universidad del Valle, Cali.
- Estanislao, L. (1966). *Castellano y preceptiva*. Medellín: Editorial Bedout.
- Marrou, H. (1948/1955). *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Martínez, M. C. *La construcción de los sujetos discursivos, la orientación social de la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Conferencia presentada en el 3er Coloquio Nacional de Estudios del Discurso, Medellín.
- MEN. (1950). *Planes y Programas de la Enseñanza Primaria*, Decreto 3468, noviembre 21.
- MEN. (1960). *Programas Analíticos de Español y Literatura Ingles y Francés*. Medellín: Editorial Bedout.
- MEN. (1963). *Programas de Enseñanza Primaria*, Decreto 1710, julio 25.
- MEN. (1964). Resolución 0068, enero 23.
- MEN. (1973). *Programas de Estudios Áreas Académicas: Ciencias-Matemáticas-Español*. Bogotá.
- MEN. (1974). *Decreto 080*, enero 22, MEN.
- MEN. (1975). *Resolución 277*, febrero 4, MEN.
- MEN. (1976). *Decreto – Ley 088*, MEN.
- MEN. (1978). *Decreto 1419*, Bogotá: MEN.
- MEN. (1984). *Decreto 1002*, Bogotá: MEN.
- MEN. (1985). *Resolución 520*, febrero 5, Bogotá: MEN.
- MEN. (1986). *Resolución 4707*, mayo 15, Bogotá: MEN.
- MEN. (1996). *Decreto 186, Resolución 2343*, Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). *Logros e Indicadores de Logro*, Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana*, Bogotá: MEN.
- MEN. (2002). *Estándares para la excelencia en la educación: Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media: Documento de estudio*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2003). *Estándares de Lenguaje (Lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos)*, Bogotá: MEN.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma S.A.
- Ruano, J. M. (S.J.). (1962). *Lecciones de literatura preceptiva*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Secretaría de Educación Distrital. (1998). Proyecto del área estratégica de mejoramiento de la calidad de la educación. *Plan Sectorial de la Secretaría de Educación Distrital, para el período 1998-2001*. Bogotá: SED.
- Segura, F. (1938). *Elementos de Literatura Preceptiva*. Bogotá: Editorial Litografía.

Diálogo del conocimiento

La argumentación como actividad discursiva ha estado y estará sujeta a la intervención de múltiples campos del saber: la oratoria, la ensayística, el derecho, la filosofía etc., y es, además, un campo de estudio que evidencia tensiones sociales de diverso orden; por esta razón, definir su tratamiento en el aula es una tarea compleja que requiere ser abordada más allá de lo disciplinar. Al pensar dicha actividad ya sea como objetivo, como acción, o como competencia se le exige al docente un trabajo sostenido, que le permita lograr la articulación de los saberes, las actitudes y los conocimientos planteados por los lineamientos y estándares a las demandas comunicativas propias de una sociedad en constante crisis.

Un estudio que indague por el lugar de la argumentación en el contexto educativo de un país como Colombia, donde “los rezagos de la mentalidad cristiano-feudal [...] acompañan las relaciones sociales que se reproducen dentro de los negocios y el Estado”¹, es una labor que no sólo daría cuenta de la evolución de la reflexión alrededor de las propuestas curriculares en lenguaje, sino que explicitaría toda la dinámica política y económica implicada en la transformación de las relaciones materiales, sociales y espirituales de un colectivo. Dicha labor tiene implícita la responsabilidad de esclarecer los roles que los distintos actores han jugado a la hora de posicionar, imponer, visibilizar o excluir la voz del otro. Problematizar la argumentación es cuestionar el grado de participación de los miembros de una sociedad, pues ésta “más que una estructura lógica o informal basada en la verdad o en la opinión [...] es una actitud de las sociedades en sus interacciones y en la construcción del desarrollo del sentido”².

La investigación realizada por la Doctora Calderón, no sólo aporta a necesidades de conocimiento alrededor del tema en nuestro campo, sino que funge de puente entre la comprensión de los procesos implicados en la formación en argumentación y la comprensión de la mentalidad o mentalidades que sustentan nuestra concepción de lo que es educar. Su seguimiento a los diferentes planes curriculares perfila un panorama de las políticas educativas que visibiliza los factores sociales y políticos que han influido en la manera como se abordan los procesos de formación relacionados con el lenguaje y la participación social.

El ámbito investigativo construido por la maestra Calderón, hace del proceso una fuente de información valiosa que proporciona ayuda a otros proyectos donde la acción discursiva sea el centro.

Yamilet Angulo Noguera

1 El profesor Kalmanovitz acude a la categoría “mentalidad cristiano (católico)-feudal” para ilustrar el modo cómo desde la mirada conservadora de herencia hispánica, se han estructurado todas las instituciones de la sociedad Colombiana, entre ellas la educativa, aspecto que yo vinculo a los textos preceptivos analizados por la Dra Calderon.

Kalmanovitz, Salomón. (1991) “Modernidad y competencia” en *Colombia, el despertar de la modernidad* (Viviescas, Fernando & Giraldo, Fabio Comps.), Bogotá: Foro nacional por Colombia p311.

2 El profesor Luis Alfonso Ramírez considera la argumentación como la forma discursiva hacia donde se debe orientar toda práctica educativa, en especial la de lenguaje, pues considera que es en el nivel argumentativo donde el encuentro de voces posibilita la construcción de una sociedad crítica y ampliamente participativa. A mí modo de ver, la investigación de la maestra Calderón aporta elementos importantes para establecer la manera como dicho encuentro de voces se ha posibilitado desde las políticas públicas en nuestro país.

Ramírez, Luis Alfonso. (2007). *Comunicación y discurso*. Bogotá: Magisterio, p126